ತರಗತಿ ಮಾತು – ಒಂದು ಪರಿಶೀಲನೆ

ರಜನಿ ಕುಮಾರ್

ಪ್ರಸ್ತಾವನೆ

ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹೋಗಿ ಬೆಳೆದಿರುವ ನಮಗೆಲ್ಲರಿಗೂ ಅನೇಕ ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ "ಗಮನಿಸುವಿಕೆಯ ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿ"ಯಲ್ಲಿ (apprentice of observation) ತೊಡಗಿಕೊಂಡ ಅನುಭವವಿರುತ್ತದೆ. (ಲೊರ್ಟೀ, 1975). ತರಗತಿಯ ಮಾತು ನಡೆಯುವ ರೀತಿ ರಿವಾಜುಗಳು ಅಭ್ಯಾಸವಾದ ನಮಗೆ, ಅಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವುದು "ಸಹಜ"ವೆನ್ನುವ ಭಾವನೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಅಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ವಿದ್ಯಮಾನಗಳು ನಮ್ಮ ಕಣ್ಣಿಗೆ ಬೀಳುವುದೇ ಇಲ್ಲ. ಅದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಮಾತನ್ನು "ಬಿಡಿಸಿ" ನಮ್ಮ ಮುಂದಿಡುವ ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಅನುಕೂಲಿಸುವ ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಮಾತಿನ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಸಾಕಷ್ಟು ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ನಡೆದಿವೆ. ಈ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿಂದ ತಿಳಿದು ಬಂದಿರುವ, ಶಿಕ್ಷಕರು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ತಾವು ಮಾಡುವುದನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಕಾರಿಯಾಗುವಂತಹ ಕೆಲವು ಮುಖ್ಯ ಅಂಶಗಳನ್ನು ನಾನು ಮಂಡಿಸುತ್ತಿದ್ದೇನೆ.

ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಮಾತಿನ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು

ಅನೇಕ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತು ಏಕಮುಖಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿಂತು ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಿಷ್ಕ್ರಿಯ ಭಾವದಿಂದ ಕೇಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಸಾವಿರಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚು ತರಗತಿಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿರುವ ಗುಡ್ಲ್ಯಾಡ್‌ರವರು, "ಎಲ್ಲ ಸ್ತರಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಕಂಡುಬಂದಿದ್ದೇನೆಂದರೆ – ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಬೋಧನಾ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ರೀತಿಗಳು ತಿಳಿದಿರಲಿಲ್ಲ, ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಬೇಕಿರಲಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವರಿಗೆ ಯಾವುದೋ ವಿಧದ ತೊಂದರೆಗಳಿದ್ದಂತೆ ತೋರುತ್ತಿತ್ತು" ಎಂದು ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ (ಗುಡ್ಲ್ಯಾಡ್ 1984, ಪು. 105). ಇತ್ತೀಚೆಗೆ, ಲೆಫ್ಸ್ಟೈನ್ ಮತ್ತು ಸ್ನೆಲ್‌ರವರು, "ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಅಂತರ್ ಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆ ದಟ್ಟವಾಗಿ ಕಾಣುತ್ತದೆ - ಅವರೇ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯ ಮಾತನಾಡುತ್ತಾರೆ, ಮಾತನಾಡಲಿರುವ ವಿಷಯವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರೇ

ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತಾರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕೊಡುಗೆಯನ್ನು ಅಂಗೀಕರಿಸುವ ನಿರ್ಧಾರ ಹಾಗೂ ಅನುಚಿತ ವರ್ತನೆಗೆ ತಕ್ಕ ಪರಿಣಾಮವೆಲ್ಲವೂ ಶಿಕ್ಷಕರ ಹಿಡಿತದಲ್ಲಿರುತ್ತದೆ" ಎನ್ನುವ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದ್ದಾರೆ (ಲೆಫ್ಸ್ಟೈನ್ ಮತ್ತು ಸ್ನೆಲ್, 2011, p. 167). ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿನ ಸ್ಥಾಯೀ ಭಾವ ಸಪ್ಪೆಯಾಗಿತ್ತು ಎನ್ನುವುದು ಗುಡ್ಲ್ಯಾಡ್‌ರವರ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಹೊರಬಿದ್ದ ಇನ್ನೊಂದು ಅಂಶ. ಸಂತೋಷ, ಸಿಟ್ಟು ಮತ್ತು ಉತ್ಸಾಹಗಳನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಲಾಗಿತ್ತು ಎಂದು ಇವರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ (ಗುಡ್ಲ್ಯಾಡ್, 1984, p. 124). ಬಹುತೇಕ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಮಾತಿನ ಸಂರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭ, ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ (Initiation, Response and Evaluation (IRE)) ಚಕ್ರದ ವಿನ್ಯಾಸ ಕಾಣಿಸುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಒಂದು ವಿಷಯ ಕುರಿತು ಮಾತನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ, ಈ ಹಿಂದೆ ವರ್ಗಾಯಿಸಿದ ಮಾಹಿತಿಯ ಕುರಿತು ಆವೃತ್ತ ವ್ಯಾಪ್ತಿ/ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಉತ್ತರ ಬಯಸುವ (closed end) ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಾರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಉತ್ತರಿಸುತ್ತಾರೆ, ಉತ್ತರದ ಸರಿ-ತಪ್ಪುಗಳ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವು ಶಿಕ್ಷಕರ ಬದಿಯಿಂದ ನಡೆಯುತ್ತದೆ. ಈ ಚಕ್ರವು ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಪರಿಯನ್ನು ಹೋಲ್ಟ್‌ರವರು ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರಯತ್ನವೆಲ್ಲವೂ ಶಿಕ್ಷಕರ ಗಮನ ಸೆಳೆಯುವ ಹಾಗೂ ಅವರ ಸಮ್ಮತಿಯನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಮುಗಿಬೀಳುವ ಹಾಗೂ ತಪ್ಪು ಮಾಡಿ ಸಿಕ್ಕಿಹಾಕಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವಮಾನದಿಂದ ಪಾರಾಗುವುದರಲ್ಲಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲಸದ ಒಳಗಡೆಯೇ ಇರುವ ಅರ್ಥದ ಅರಿವು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಆಗುವುದೇ ಇಲ್ಲ. (ಹೋಲ್ಟ್, 1964).

ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಮಾತು ಖಚಿತತೆ ಹಾಗೂ ಇದು ಇಷ್ಟೇ ಎಂದು ಅಂತಿಮವಾಗುವ ವಿಶಿಷ್ಟ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ. ಕ್ರಿಯಾಪದಗಳ ಸಂಭಾವನಾರ್ಥಕ ರೂಪಗಳ (ಉದಾ: "ಇದ್ದೀತು", ಇದ್ದಾನು ಇತ್ಯಾದಿ) ಪ್ರಯೋಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಬಳಕೆಯಾಗುತ್ತದೆನ್ನುವ ಫೆಲ್ಡಮನ್‌ರವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಬ್ರೂನರ್ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದ್ದಾರೆ (ಬ್ರೂನರ್, 1986, ಪು. 126). ಅನಿಶ್ಚಿತತೆ, ಚಿಂತನೆಗೆ ಆಹ್ವಾನ ಅಥವಾ ಜ್ಞಾನದ ಸ್ವರೂಪವು ಆಧಾರ ಕಲ್ಪಿತವಾದದ್ದು (hypothetical) ಎನ್ನುವ ಅಂಶ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವುದು ಬಹಳ ಅಪರೂಪ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳೊಡಗೂಡಿ ತಾವು ಕಾಣುವ ಜಗತ್ತಿಗಿಂತ ಅವರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತೋರಿಸುವ ಜಗತ್ತು "ಹೆಚ್ಚು ಸ್ಥಿರವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಅತ್ಯಂತ ಕನಿಷ್ಟ ಮಟ್ಟದ ಕಲ್ಪಿತ ಹಾಗೂ ಒಟ್ಟುಗೂಡಿ ತೀರ್ಮಾನಿಸುವ ವಿದ್ಯಮಾನಗಳಿರುತ್ತವೆ" (ಬ್ರೂನರ್, 1986, p. 126).

ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ತರಗತಿ ಮಾತಿನ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಅಲೆಗ್ಸಾಂಡರ್‌ರವರು ಕೆಳಕಂಡಂತೆ ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ: ಸಂವಾದದ ಅವಧಿ ಕಡಿಮೆ ಇರುತ್ತದೆ, ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಸಲುವಾಗಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಉತ್ತರವಿರುವ ಒಂದು ಪ್ರಶ್ನೆಯಿಂದ ಇನ್ನೊಂದು ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ, ಒಂದು ಮಗುವಿನಿಂದ ಇನ್ನೊಂದು ಮಗುವಿನ ಬಳಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕ್ಷಿಪ್ರವಾಗಿ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ. ಸರಿಯಾದ ಉತ್ತರ ನೀಡುವುದು ಅಥವಾ ಅದನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗುತ್ತದೆ. ಪ್ರಾರಂಭ, ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವು (IRE) ಶಿಕ್ಷಕರ ಹೊಗಳುವಿಕೆ ಅಥವಾ ಸರಿಪಡಿಸುವಿಕೆಯಿಂದ ಮುಕ್ತಾಯವಾಗುತ್ತದೆ. ತಪ್ಪು ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಚಿಂತನೆಗೆ ಹಚ್ಚುವ ಬದಲು ಅವುಗಳನ್ನು ತೇಲಿಸಿಬಿಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಊಹಾತ್ಮಕ ಮಾತು, ಮೌಖಿಕ ಚಿಂತನೆ ಅಥವಾ ಸುಸ್ಥಿರ ವಾದ-ಪ್ರತಿವಾದಗಳ ಮಂಡನೆ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೊಳಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಅವಕಾಶಗಳು ಕನಿಷ್ಠ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಇರುತ್ತವೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ವಿಷಯ ವಸ್ತುವಿನ ಮೇಲಿರುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ವಿಧಾನದ ಮೇಲಿರುತ್ತದೆ. ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸ್ಮರಣ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತವೆ ಹಾಗೂ ಬಹಳ ಅಪರೂಪಕ್ಕೆ ನೈಜವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಷ್ಟೇ ಸಮಯವಿರುತ್ತದೆಯೇ ಹೊರತು ಚಿಂತಿಸಲಲ್ಲ (ಅಲೆಗ್ಸಾಂಡರ್, 2008, ಪು. 99). ಈ ರೀತಿಯ ತರಗತಿ ಮಾತಿನ ವಿನ್ಯಾಸವು ಯು.ಎಸ್. ಮತ್ತು ಯು.ಕೆ. ಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಚಲಿತವಾಗಿದೆಯೆಂದು ಅಲೆಗ್ಸಾಂಡರ್‌ರವರು ಗುರುತಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಇತರ ಎಲ್ಲ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಇದೇ ವಿನ್ಯಾಸ ಕಂಡುಬರುವುದಿಲ್ಲವೆನ್ನುವ ಅವರು, ಇದಕ್ಕಿಂತ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿರುವ ರಷ್ಯಾ ಮತ್ತು ಫ್ರೆಂಚ್ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಸುದೀರ್ಘ ಸಂವಾದಗಳ ಉಲ್ಲೇಖವನ್ನು ತಮ್ಮ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ನೀಡಿದ್ದಾರೆ. (ಅಲೆಗ್ಸಾಂಡರ್ 2008, ಪು. 100-101).

1960 ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ತರಗತಿಗಳ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿದ ಬಾರ್ನ್ಸ್‌ರವರು ಆ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ತಾಂತ್ರಿಕ ಭಾಷೆಯ ಬಳಕೆ ಹೇರಳವಾಗಿರುತ್ತದೆ, ಅದನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯಕವಾಗುವ ಸೇತುವೆಗಳು ಕಂಡು ಬರುವುದಿಲ್ಲವೆಂದು ತಿಳಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಸರಾಗವಾಗಿ ಮಾತನಾಡುವ ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳು......ಕೇವಲ ಪರಿಭಾಷೆಯನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ತಮ್ಮದಾಗಿಸಿಕೊಂಡು ಅದನ್ನು ಗಿಣಿಪಾಠದಂತೆ ಒಪ್ಪಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ಬೌದ್ಧಿಕ ಸೆಣಸಾಟ ನಡೆಸುವ ಅಗತ್ಯ ಬರುವುದೇ ಇಲ್ಲ ಹಾಗೂ ಅವರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಯಾರೂ ಕೇಳುವುದೇ ಇಲ್ಲ. ಅವರ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಕತ್ತರಿಸಿಹಾಕಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇನ್ನೂ ಕೆಡುಕಿನ ವಿಷಯವೆಂದರೆ, ಹಲವು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ತಮಗೆ ಅನ್ವಯಿಸದಿರುವ ಭಾಷೆಯು ಬರೀ ಗಲಾಟೆಯೆಂದು ಭಾಸವಾಗುತ್ತದೆ (ಬಾರ್ನ್ಸ್, 1969, p. 12).

ನೆಲ್ ಕೆಡ್ಡೀಯವರು ಹೆಚ್ಚು "ಸಫಲ"ರಾಗಿರುವ, ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗಕ್ಕೆ ಸೇರಿದ ಅನೇಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಾಲೆಯ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿರುವ ಪ್ರಶ್ನೆ ಮತ್ತು ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಜೀವನದ ಸಮಸ್ಯಾ ಪರಿಹಾರದೊಡನೆ ಸೇರಿಸಿಕೊಂಡು ಗೊಂದಲಗೊಳ್ಳುವುದೇ ಇಲ್ಲವೆಂದು ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಪಡುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗಕ್ಕೆ ಸೇರಿದ ಮಕ್ಕಳು ಶಿಕ್ಷಕರ ಮಾನದಂಡ ಮತ್ತು ವರ್ಗೀಕರಣಕ್ಕೂ ತಮ್ಮ ದಿನನಿತ್ಯದ ಜ್ಞಾನಕ್ಕೂ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯಾಗದಿರುವುದರಿಂದ ತೊಳಲಾಡುತ್ತಾರೆ. (ಕೆಡ್ಡೀ, 1971). ಯಶ್‌ಪಾಲ್ ಸಮಿತಿ ವರದಿಯಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು, "ಗ್ರಹಿಕೆಯಾಗದಿರುವ ಹೊರೆಯು ಶಾಲಾ ಚೀಲದ ಭಾರಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಹಾನಿಕಾರಕ" ಎಂದು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸಿದ್ದಾರೆ. (ಭಾರತ ಸರ್ಕಾರ, 1993, p. iv)

ಭಾರತೀಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿನ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಹೇಗಿದೆಯೆಂದರೆ, ವಿಷಯವಸ್ತು ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ತರಗತಿಯ ಮಾತು ಸಹ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದಿಂದಲೇ ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತದೆ ಎಂದು ಕುಮಾರ್ (1988) ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ. "(ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದಿಂದ) ಸರಿ ಉತ್ತರವೆನ್ನುವ ನಿರ್ಧಾರಕ್ಕೆ ಬಂದ ನಂತರ ಅದೊಂದೇ ಒಪ್ಪಿತ ಉತ್ತರವಾಗುತ್ತದೆ. ಪದದ ಜಾಗ ಕೂಡ ಬದಲಾಗುವಂತಿಲ್ಲ" (ಸಾರಂಗಪಾಣಿ, 2003, p. 114). "ಶಿಕ್ಷಕತನ"ದ ಧ್ವನಿಯು "ನಿಧಾನ ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿದ್ದು, ಘೋಷಣೆಯ ಸ್ವರೂಪ ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಳಿದೆಲ್ಲವೂ "ತಿಳಿಯಲೇಬೇಕಾಗಿರುವ" ಜ್ಞಾನವಾಗಿಬಿಡುತ್ತದೆ (ಸಾರಂಗಪಾಣಿ, 2003, p. 132). "ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತೀರ್ಣರಾಗುವ" ಮತ್ತು ಭವಿಷ್ಯದ ಭದ್ರತೆಯನ್ನು ಖಚಿತಗೊಳಿಸುವ ಜ್ಞಾನ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಿರುವುದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಳಿದ್ದು ಲೆಕ್ಕಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತದೆ. ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಎಷ್ಟೇ ಅಸಂಬದ್ಧ ಮತ್ತು ಅರ್ಥಹೀನವಾಗಿದ್ದರೂ ಸರಿಯಾಗಿ ಉತ್ತರ ನೀಡಿದವರ ಸ್ಥಾನಮಾನ ಹೆಚ್ಚುತ್ತದೆ.

ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಮಾತಿನ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು

ಸಂವಾದಗಳು ನಡೆಯುವ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಬೆಂಬಲ ದೊರಕುವುದರ ಜೊತೆಜೊತೆಗೆ ಕಡಿಮೆ-ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮಕ್ಕಳ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಾಧನೆಯ ಮಟ್ಟವೂ ಉತ್ತಮಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅನೇಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಂದ ತಿಳಿದು ಬಂದಿದೆ. (ನೈಸ್ಟ್ರಾಂಡ್, 1997; ಅಲೆಗ್ಸಾಂಡರ್, 2008, ಪು 108-109). ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಮಾತುಕತೆ ನಡೆಯುವ ತರಗತಿಯ ಲಕ್ಷಣಗಳು ಹೀಗಿರುತ್ತವೆ:

ನಿಯಂತ್ರಣದ ಪಾಲುಗಾರಿಕೆ: ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತಿನ ದಿಕ್ಕನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಮಾನ ಆದ್ಯತೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳು ಅಸಲಿಗೆ ತಮ್ಮಲ್ಲಿ ಹುಟ್ಟಿದ

ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಚರ್ಚೆಯ ವಿಷಯವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಮ್ಮತಿ ಇರುತ್ತದೆ. ಒಮ್ಮುಖವಾದ ಮಾತು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ರವಾನಿಸುವ ಉದ್ದೇಶವನ್ನೇ ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಇಂತಹ ಮಾತಿನ ನಿಯಂತ್ರಣ ಬಹುತೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರ ಹಿಡಿತದಲ್ಲೇ ಇರುತ್ತದೆ.

ಸಾಮಾಜಿಕ ರಚನಾತ್ಮಕ ಮಾತು: ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಮಾತುಕತೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಿರುವಾಗಲೇ ಕಾಲಕ್ರಮೇಣ ಅದು "ಚಿಂತನೆ"ಯಾಗಿ ಅಂತರ್ಗತಗೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿದ ವೈಗಾಟ್ಸ್ಕಿಯವರು ಇದನ್ನು ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಭಾಷೆಯು ನಮ್ಮ ಪ್ರಪಂಚದ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರಪಂಚ ಹಾಗೂ ತಮ್ಮ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಭಾಷೆಯು ಪ್ರಮುಖ ಸಾಧನವಾಗಿರುತ್ತದೆ. (ವೈಗಾಟ್ಸ್ಕಿ, 1962).

ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಮಾತು ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವ ಜಗತ್ತಿನ ಜೊತೆಗೆ ಬೆಸೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕು, ಅಂತಹ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ಮಾತಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಸೀಮಿತಗೊಳ್ಳದೇ ಮೂರ್ತ ಅನುಭವಗಳಿಗೆ ತೆರೆದುಕೊಳ್ಳಲೇಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯ ಸೃಷ್ಟಿಯಾಗುತ್ತದೆ (ಬಾರ್ನ್ಸ್, 2008, p. 4). "ಹುಡುಕಾಡುವ ಮಾತಿಗೆ" ಅವಕಾಶವಿರಬೇಕು. ಇವುಗಳ ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳು ಐಡಿಯಾಗಳು, ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಮತ್ತು ಗ್ರಹಿಕೆಗಾಗಿ ಹುಡುಕಾಡುತ್ತಾರೆ. ಹುಡುಕಾಡುವ ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ತಡವರಿಕೆ ಇರುತ್ತದೆ, ಮಧ್ಯ-ಮಧ್ಯ ತೊಡಕುಗಳಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಮಾತಿನ ದಿಕ್ಕು ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳು ಹೊಸ ಮತ್ತು ಹಳೆಯ ಐಡಿಯಾಗಳು, ವಿವಿಧ ಮೂಲಗಳ ಮೂಲಕ ದೊರೆತ ಮಾಹಿತಿ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಮೂಡಿಸಿಕೊಂಡು, ಅವನ್ನು ವಿಭಿನ್ನ ಕೋನಗಳಿಂದ ಪರಿಶೀಲಿಸಿ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುತ್ತಾರೆ; ಉದಾಹರಣೆ ಮತ್ತು ಪ್ರತ್ಯುದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಶೋಧಿಸಿ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ರಚಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ನಿಯಮಗಳಾಚೆ ಇರುವ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ. ಬಾರ್ನ್ಸ್‌ರವರು ಹುಡುಕಾಡುವ ಮಾತಿಗೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾದ "ಮಂಡನೆಯ ಮಾತಿ"ನ ಜೊತೆ ಹುಡುಕಾಡುವ ಮಾತನ್ನು ಹೋಲಿಸಿ ಹೀಗೆ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ; ಮಂಡನೆಗಾಗಿ ಮಾತುಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿ, ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಲಾಗಿರುತ್ತದೆ, ಪರಿಷ್ಕರಿಸಿ ನಯಗೊಳಿಸಲಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಪ್ರಕಾರದ ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ತಾವು ಈಗಾಗಲೇ ಗ್ರಹಿಸಿರುವುದನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶನ ಮಾಡುವ ಉದ್ದೇಶವಿರುತ್ತದೆಯೇ ಹೊರತು ಅನ್ವೇಷಿಸಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಉದ್ದೇಶವಿರುವುದಿಲ್ಲ.

ಸಂಚಿತ ಮಾತು: ಸಂಚಿತ ಮಾತು ಎಂದರೆ, "ಹಿಂದೆ ನಡೆದ ಸಂವಾದವನ್ನು ಪರಾಮರ್ಶಿಸಿ, ಅದರ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಆಡುವಂತಹ ಮಾತಾಗಿರುತ್ತದೆ (ಸಹಮತ, ವಿರೋಧ, ಹೊಸತನ್ನು ಸೇರಿಸುವುದು, ಹೇಳಿಕೆಯನ್ನು ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸುವುದು ಇತ್ಯಾದಿ). ವಿಷಯವನ್ನು ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ

ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಪ್ರಗತಿ ಸಾಧಿಸಲು ಇದು ಸಹಾಯಕಾರಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ" (ಸ್ಕಿಡ್‌ಮೋರ್, 2006, p. 506). ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಂಚಿತ ಮಾತು ಅತ್ಯಂತ ಕಷ್ಟಕರ ಸಂಗತಿಯಾಗಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಸಂಚಿತ ಮಾತು ಘಟಿಸಲು ಆಯಾ ವಿಷಯವಸ್ತುವಿನ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ರುಜುವಾತಾದ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳು ಹಾಗೂ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ನಡುವೆ ಸಮನ್ವಯ ಸೇತುವೆಗಳು ನಿರ್ಮಾಣವಾಗಿರಬೇಕು (ಅಲೆಗ್ಸಾಂಡರ್ 2008, p. 111). ಅನೇಕ ವೇಳೆ, ವಿಷಯದ ಪರಿಶೀಲನೆಯೇ ಆಗದೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿ ಮೂಡಿರುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಮೇಲೆ ಆ ವಿಷಯದ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ರುಜುವಾತಾದ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳು ನಿಷ್ಕ್ರಿಯವಾದ ನೆನಪಿನ ಪದರವಾಗಿ ಹಬ್ಬಿಕೊಂಡಿರುತ್ತವೆ.

ಬರೀ ಸ್ಮರಣ ಶಕ್ತಿಯನ್ನಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಪ್ರಶ್ನೆ ಕೇಳಿದಾಗ ಉನ್ನತ ಆದ್ಯತೆಯ ಚಿಂತನಾ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು (ಉದಾ: ಸ್ಪಷ್ಟ ಪಡಿಸುವಿಕೆ, ಸಮರ್ಥನೆ, ಉದಾಹರಣೆ, ವಿವರಣೆ ಅಥವಾ ವಿಸ್ತರಣೆ) ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬಳಸುವಂತೆ ಮಾಡಲು ಸಹ ಆರಂಭ, ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಕ್ರಮವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಬಳಸಬಹುದೆಂದು ವೆಲ್ಸ್ ರವರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯನ್ನಾಧರಿಸಿ ಅದೇ ರೀತಿ ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿರುವ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ರಚನೆಯಾಗಬಹುದು. (ಸ್ಕಿಡ್ಮೋರ್ 2006, p. 507).

ವಿಶ್ವಾಸಪೂರ್ವಕ ಮಾತು: ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಬಳಕೆಯಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ನೈಸ್ಟ್ರಾಂಡ್ರವರ ಅಧ್ಯಯನದ ಮೂಲಕ ತಿಳಿದು ಬಂದಿದೆ. (ಅರ್ಥಾತ್, ಕೇಳಿದ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಪೂರ್ವ ನಿರ್ಧಾರಿತ ಉತ್ತರವಿರುವುದಿಲ್ಲ), ನಿಜವಾಗಿ ಕಲಿಯುವವರ ಸಮುದಾಯವನ್ನು ನಿರ್ಮಾಣ ಮಾಡಲು ಇದು ಅತ್ಯಂತ ಮಹತ್ವದ ಅಂಶವಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಅಧಿ-ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಮಾತು: ಕ್ವಿಜ್ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ ಮಾಸ್ಟರ್ ಮೈಂಡ್, ಸ್ಪೆಲ್ಲಿಂಗ್ ಪರೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಇತರ ಉರು ಹಚ್ಚಿ "ಸರಿಯಾದ ಉತ್ತರ ಹೇಳುವ" ನಿದರ್ಶನಗಳಿಂದ ಜನಮಾನಸದಲ್ಲಿನ ಕಲಿಕೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಮೂಡಿರುತ್ತದೆ. (ಬಾರ್ನ್ಸ್, 2008, p. 8). ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಬದಲು ಕರಿಹಲಗೆಯ ಮೇಲೆ ಬರೆದಿರುವುದನ್ನು ನಕಲು ಮಾಡಿಕೊಂಡು, ನೆನಪಿನಲ್ಲಿರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಕಲಿಕೆ ಎಂದು ಗ್ರಹಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ (ಅಲೆಗ್ಸಾಂಡರ್, 2008, p. 111).

ತರಗತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಅಧಿ-ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಮಾತಿನ ಅವಶ್ಯಕತೆಯನ್ನು ಸಂಶೋಧಕರು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಇದರಲ್ಲಿ ಪ್ರಶ್ನಿಸುವಿಕೆ ಅಡಕವಾಗಿದೆ: ಕಲಿಕೆ ಅಥವಾ ಚಿಂತನೆ ಅಂದರೇನು? ಚರ್ಚೆ ಹೇಗೆ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಬಲ್ಲದು? ನಾವು ಓದುತ್ತಿರುವುದು ನಿಜವೇ ಎಂದು ನಮಗೆ ಹೇಗೆ ತಿಳಿಯುತ್ತದೆ? ಒಂದು ಉತ್ತರ ಉತ್ತಮವಾಗಿದೆ ಎನ್ನಲು ನಮಗಿರುವ ಮಾನದಂಡಗಳೇನು? ನನಗೆ ಅರ್ಥವಾಗಿರುವುದೇನು ಮತ್ತು ಸ್ಪಷ್ಟತೆ ಇಲ್ಲದಿರುವುದೇನು? ನಾನು ಏನು ಕಲಿತಿದ್ದೇನೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿತಿರುವೆನೇ ಇಲ್ಲವೇ ಎಂದು ತಿಳಿಯುವುದು ಹೇಗೆ? ನಾನಿದನ್ನು ಏಕೆ ತಿಳಿಯಬೇಕು, ಇದರ ಮಹತ್ವವೇನು? ಸ್ಮರಣಶಕ್ತಿಯ ಬದಲಾಗಿ ಕಲಿಕೆಯಾಗುವ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ರಚಿಸಲು ಈ ರೀತಿಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಕುರಿತಾದ ಚರ್ಚೆ ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಸುರಕ್ಷಿತ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಮೂಡಿಸುವ ಮಾತು: ಗೌರವಯುತ ಮತ್ತು ಸುರಕ್ಷಿತ ವಾತಾವರಣದ ಅಗತ್ಯತೆಯನ್ನು ಎಲ್ಲ ಸಂಶೋಧಕರು ಸಹ ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. "ಚಿಂತನೆಯಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಳ್ಳಲು ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವುದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಾನ್ಯ ಅಥವಾ ಅಮಾನ್ಯಗೊಳಿಸುವುದರ" ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಮಕ್ಕಳು ಚಿಂತಿಸಲು ಮತ್ತು ಕಲಿಯಲು ಮಾತನ್ನು ಬಳಸುವುದು ಬಳಸದಿರುವುದರ ನಿರ್ಧಾರವಾಗುತ್ತದೆ (ಬಾರ್ನ್ಸ್, 2008, p. 8). ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಸರದಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವ ಅವಕಾಶಗಳು ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ ಎಲ್ಲರೂ ಹಂಚಿಕೊಂಡು ಮಾಡುವ ನಿಯತ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಮೂಲಕ ಸರದಿಯಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುವ ಅವಕಾಶ ದೊರಕುವಂತೆ ತರಗತಿಯ ನಿರ್ವಹಣೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಅರ್ಥಾತ್, ಚರ್ಚೆಗಳ ನಿರ್ವಹಣೆ ಹಾಗೂ ನಿಯಮಬದ್ಧತೆಯ ರೂಪುರೇಷೆಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಜೊತೆಗೂಡಿ ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತಾರೆ. (ಅಲೆಗ್ಸಾಂಡರ್, 2003, p. 37). ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಅನುಕೂಲಿಸುವ ಮಾತುಕತೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲು ಕೇಳುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಈ ರೀತಿ ಇರುತ್ತವೆ ಎಂದು ಬಾರ್ನ್ಸ್‌ರವರು (2008) ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಪಡುತ್ತಾರೆ (p. 10):

ಇದು ಹಾಗಿದ್ದಲ್ಲಿ, ಅದು ಹೇಗೆ ಆಯಿತು?

ನನಗೆ ತಿಳಿಯುತಿಲ್ಲ. ನೀನು - A - ಹೇಳಿದ್ದರ ಅರ್ಥವೇನು?

ನೀನು ಹೇಳುವುತ್ತಿರುವುದಕ್ಕೆ - x - ಉದಾಹರಣೆಯಾಗುವುದೇ?

ಅಕಸ್ಮಾತ್ -Y- ಅನ್ನು (ಹೇಳಿಕೆ ಅಥವಾ ಸಂದರ್ಭದ ಒಂದು ಅಂಶ) ಬದಲಾಯಿಸಿದರೆ, ಇದೇ ಫಲಿತಾಂಶ ಸಿಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇರುವುದೇ?

ಇದು -Z- (ಸಾಮ್ಯತೆ ಇರುವ ವಿದ್ಯಮಾನ ಸೂಚಿಸಿ) ತರಹ ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದೇ?

ಹೀಗಿರುವಾಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ವಾದವನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಅದಕ್ಕೆ ಆಧಾರವಾಗುವ ಸಾಕ್ಷ್ಯಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುವುದರಲ್ಲಿಯೂ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಚರ್ಚಿಸುವ

ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಆಧಾರವಾಗುವಂತಹ ಪೂರಕ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು (ನಕ್ಷೆಗಳು, ಚಿತ್ರಗಳು, ಪಠ್ಯಗಳು, ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಉಪಕರಣಗಳು) ಕೊಡುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಲಿರುತ್ತದೆ.

ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ತರಗತಿ ಮಾತು ಬದಲಾಗಲು ಪ್ರತಿರೋಧವಿರುವುದಕ್ಕೆ ಕಾರಣಗಳು

ಏಕಮುಖಿ ಮಾತು ಬದಲಾಗಲು ಅನೇಕಾನೇಕ ಪ್ರತಿರೋಧಗಳಿವೆ. ಇದೇಕೆ ಹೀಗೆ?

ರಾಚನಿಕ ಅಂಶಗಳು: ಕಡಿಮೆ ಸಂಖ್ಯೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿರುವ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿರುವ ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಪ್ರತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಚಿಂತನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ಶೈಲಿಯನ್ನು ಪತ್ತೆಹಚ್ಚಲು ಸಮಯ ಮತ್ತು ಅವಕಾಶಗಳು ಕಡಿಮೆ ಇರುತ್ತವೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂಖ್ಯೆ ಹೇರಳವಾಗಿರುವುದು ಮತ್ತು ವಿಸ್ತೃತ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿರುವುದರಿಂದ "ಪರೀಕ್ಷೆಗಾಗಿ ಬೋಧನೆ" ಮಾಡುವ ಒತ್ತಡ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಲಿರುತ್ತದೆ. ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಸಲುವಾಗಿ ಮಾಡುವ ಬೋಧನೆಯು ಹುಡುಕಾಟ ಹಾಗೂ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಗೆ ಅವಕಾಶ ನೀಡುವುದರ ಬದಲಾಗಿ ನೆನಪಿನಲ್ಲಿರಿಸಿಕೊಂಡು ಮರುಮಂಡನೆ ಮಾಡಲು ಸಹಾಯಕಾರಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. (ಸ್ಕಿಡ್‌ಮೋರ್, 2006, p. 511).

ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವಾತಾವರಣ: ಯುರೋಪಿಯನ್ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮುದಾಯಿಕ ಭಾವನೆ ಬಲವಾಗಿದೆ. ಅಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಒಟ್ಟು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಹತ್ವ ನೀಡುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅಲೆಗ್ಸಾಂಡರ್‌ರವರು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಯುರೋಪಿನಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಸರದಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳಲು ಹಾಗೂ ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಆಲೋಚಿಸುವ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದಕ್ಕೆ ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಯು. ಕೆ. ಮತ್ತು ಯು. ಎಸ್. ನಲ್ಲಿ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸಾಧನೆ ಅತ್ಯಂತ ಮೌಲಿಕವಾದದ್ದು. ಕಾದಾಡಿ ವೇಗವಾಗಿ ಉತ್ತರಿಸಿದವರಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ದೊರಕುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಉತ್ತರ ಸರಿಯಾಗಿರುವುದಕ್ಕೆ ಮಹತ್ವವಿರುತ್ತದೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ನಿಲುವು: ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಶೈಲಿಯ ಮಾತಿನ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು ಮತ್ತು ಅನುಷ್ಠಾನ ತಂತ್ರೋಪಾಯಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡುವುದರಿಂದಷ್ಟೇ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ತರಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರ ನಿಲುವುಗಳು ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಗಳಿಂದ ಮಾತು ಹುಟ್ಟುತ್ತದೆ. ಈ ನಿಲುವು ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಗಳ ಪರಿಶೀಲನೆ ನಡೆಯಬೇಕು.

ಶಿಕ್ಷಕರು ಚಿಂತನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳಲು ಕೆಲವು ಅಂಶಗಳು ಇಲ್ಲಿವೆ:

ಮಕ್ಕಳು ತುಂಬಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಿದ್ಧವಾಗಿರುವ "ಖಾಲಿ ಪಾತ್ರೆ"ಗಳಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ಅಗಾಧ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ವಿಸ್ಮಯಗೊಳಿಸುವಷ್ಟು ಆಂತರಿಕ ಪ್ರಚೋದನೆ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿರುವುದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು

ಗುರುತಿಸಬಲ್ಲರೇ? "ಮಕ್ಕಳು ಜ್ಞಾನ ಕರ್ತರೆನ್ನುವ - ಅರ್ಥಾತ್, ಅವರ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸ್ವತಃ ಅವರೇ ರಚಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಾರೆನ್ನುವ ಭಾವನೆಯಿಂದ ಅವರನ್ನು ನಡೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು" ಬಹಳ ಮಹತ್ವದ ಅಂಶ (ಸ್ಕಿಡ್‌ಮೋರ್, 2006, p. 505). "ಯಾವುದೋ ಕೆಲವು ವಾಸ್ತವಾಂಶಗಳನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಿ ನೆನಪಿನಲ್ಲಿರಿಸಿಕೊಂಡು ಹೆಚ್ಚು ಕಡಿಮೆ ಅವೇ ಪದಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಜೋಡಿಸುವುದನ್ನೇ" ಜ್ಞಾನವೆಂದು ತಿಳಿಯಲಾಗುತ್ತದೆ. (ಡಿಯರ್‌ಡನ್, 1968, ಪು. 61). ಆಯಾ ಶಿಸ್ತಿನ ಅಡಿಪಾಯವಾಗಿರುವ ರಚನೆಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸದೇ, ಒಂದಷ್ಟು ವಾಸ್ತವಾಂಶ ಮತ್ತು ಕೌಶಲಗಳಗಳನ್ನು ಶಾಲಾ ಜ್ಞಾನವಾಗಿ ಬೋಧಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಶಿಸ್ತಿನಲ್ಲೂ ಅದರದೇ ಆದ ಆಂತರಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳುಳ್ಳ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಹಾಗೂ ಆ ಶಿಸ್ತಿನಲ್ಲಿ ಅಡಕವಾಗಿರುವ ಕಲ್ಪನೆಗಳ ಸತ್ಯತೆ, ನೇರ್ಪು ಅಥವಾ ಸಮರ್ಪಕತೆಯನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ಧೃಢೀಕರಣ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಇರುತ್ತವೆ. (ಡಿಯರ್‌ಡನ್, 1968, ಪು. 63). ಹಾಗೂ ಜ್ಞಾನವು ತಾತ್ಕಾಲಿಕವಾದದ್ದು, ಹಾಗೂ ಅದರ ಅನ್ವಯಕ್ಕೆ ವ್ಯಾಪ್ತಿ ಮತ್ತು ಮಿತಿಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಎಲ್ಲ ಜ್ಞಾನವು, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನಗಳು ಮತ್ತು ಮಾನವಿಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಜ್ಞಾನವು ರಾಜಕೀಯವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ವಿವಾದಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. "ಯಾವುದೇ ಒಂದು ವಿಷಯವಸ್ತುವಿನ ಪ್ರಮುಖ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳು, ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ಮಾನದಂಡಗಳು.... ಆ ವಿಷಯದ ಪರಿಧಿಯೊಳಗೇ ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕವಾಗಿರುತ್ತವೆ", ಅವು ಕಾಲ್ಪನಿಕ ವಿಷಯಗಳೇ ಹೊರತು ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲ, ಆದ್ದರಿಂದಲೇ ಅವು ಮಹತ್ವದ ಸಂಗತಿಗಳು (ಸ್ಟೆನ್‌ಹೌಸ್, 1997, p. 85). ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ, ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷವಾಗಿ ಕಣ್ಣಿಗೆ ಕಾಣುವುದು "ವಾಸ್ತವಾಂಶ"ವಲ್ಲದೇ ಇರಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸೂರ್ಯ ಪೂರ್ವದಲ್ಲಿ ಹುಟ್ಟುವುದಿಲ್ಲ. ಸೂರ್ಯ ಹುಟ್ಟುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ದಿಕ್ಕು ಆಯಾ ಪ್ರದೇಶದ ಅಕ್ಷಾಂಶದ ಮೇಲೆ, ಆ ಪ್ರದೇಶ ಉತ್ತರಾರ್ಧ ಅಥವಾ ದಕ್ಷಿಣಾರ್ಧ ಗೋಳದಲ್ಲಿರುವುದು ಹಾಗೂ ವರ್ಷದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಮಯದ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಜ್ಞಾನದ ಕುರಿತು ಶಿಕ್ಷಕರು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ನಿಲುವುಗಳು ತರಗತಿಯ ಮಾತಿನ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತವೆ.

ಕಲಿಕೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ರಚನಾತ್ಮಕ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಂಡಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದರ ಕುರಿತಾಗಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಚರ್ಚೆಯಾಗಿದೆ. ಕಲಿಕೆಯ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಸಂಬಂಧಾತ್ಮಕ ಆಯಾಮಗಳನ್ನು ಬಹಳಷ್ಟು ಮಟ್ಟಿಗೆ ಕಡೆಗಣಿಸಲಾಗಿದೆ (ಸ್ಕಿಡ್ಮೋರ್, 2006, ಪು. 512). ಮಕ್ಕಳ ಕುತೂಹಲ ಕೆರಳಿಸುವ, ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ಸಾಹ ತುಂಬುವ, ಕಳವಳ, ಅನಿಶ್ಚಿತತೆ ಮತ್ತು ಗೊಂದಲಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ, ಸಾಹಸಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ, ಸುರಕ್ಷಿತ, ಆಶಾದಾಯಕ ಮತ್ತು ಹುಡುಕಾಟ ನಡೆಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವ ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ಐಕ್ಯತೆಯ ವಾತಾವರಣ ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಮಹತ್ವದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿರ್ವಹಿಸಬೇಕು. ತಮ್ಮ ಒಟ್ಟಾರೆ

ಪಾತ್ರದ ಈ ಅಂಶವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಯಾವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ನೋಡುತ್ತಾರೆ? ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರಪಂಚಕ್ಕೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವುದು, ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ತರದಲ್ಲಿ ಮೇಲಕ್ಕೇರಿಸುವುದು ಅಥವಾ ರಾಷ್ಟ್ರಕ್ಕೆ ಭವಿಷ್ಯದ ಕಾರ್ಮಿಕರನ್ನು ಸಿದ್ಧಗೊಳಿಸುವುದು ತಮ್ಮ ಕೆಲಸವೆಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ಗ್ರಹಿಸಿರಬಹುದೇ? ಅಥವಾ ಅವರಿಗೆ ಇದನ್ನೂ ಮೀರಿದ ಮಹತ್ವಾಕಾಂಕ್ಷೆಯೊಂದಿರಬಹುದೇ - ಮಕ್ಕಳು ಚಿಂತನಾಶೀಲರಾಗಿ, ಹುಡುಕಾಟ ನಡೆಸಿ, ತಾವೇ ಸ್ವತಃ ಯೋಚಿಸಿ, ತಾದಾತ್ಮ್ಯ ಕಾಳಜಿ ರೂಢಿಸಿಕೊಂಡು, ಅಗತ್ಯ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ತಮ್ಮನ್ನು ಹಾಗೂ ಇತರರನ್ನು ಹುರಿದುಂಬಿಸಿ ಕಾರ್ಯನಿರತರಾಗುವ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ಗುರಿ ಇರಬಹುದೇ? ಈ ಎರಡೂ ನಿಲುವುಗಳು, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಮಾತು ಕತೆಯನ್ನು ಅತ್ಯಂತ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿ ರೂಪಿಸುತ್ತವೆ.

ದೀರ್ಘ ಸಮಯ ಒಂದೇ ಸ್ಥಳದಲ್ಲಿ ಕುಳಿತಿರುವುದು, ಬೇಸರ ತರಿಸುವ ಪ್ರವಚನ ಕೇಳುವುದು, ಸೋತವರು-ಗೆದ್ದವರು ಎನ್ನುವ ಹಣೆ ಪಟ್ಟಿ ಹಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಅರ್ಥಹೀನ ಕಾರ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ಪರ್ಧೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದು, ತಮ್ಮೊಳಗಿರುವ ನಿಜ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಹತ್ತಿಕ್ಕುವುದನ್ನು ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಸುವ ರೀತಿಗಳನ್ನು ಹೆನ್ರಿಯವರು ಭಯವಾಗುವಂತೆ ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅಸಂಬದ್ಧ ಬೇಡಿಕೆಗಳ ಪೂರೈಕೆಗಾಗಿ ಸಹನೆಯನ್ನು ಕಲಿಸುವುದೇ ಗುಪ್ತ ಪಾಠ. ಮುಂದೆ ಉದ್ಯೋಗಕ್ಕೆ ಇದು ಒಳ್ಳೆಯ ತರಬೇತಿ ಎಂದು ಇವರು ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಪಡುತ್ತಾರೆ. (ಹೆನ್ರಿ, 1963, ಪು. 283-321).

ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಮಾತನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಗೆ ಕಲಿಯಬಹುದು?

ಭಾಷೆ ಸಂವಹನಕ್ಕೆ ಸೀಮಿತವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ, ಅದು ವಾಸ್ತವವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತದೆ ಅಥವಾ ರಚಿಸುತ್ತದೆ…. ಶಿಕ್ಷಣದ ಭಾಷೆಯು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕುವ ಭಾಷೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ, ಬರೀ ಜ್ಞಾನ ಕಬಳಿಸುವ ಅಥವಾ ಜ್ಞಾನ ಗಳಿಸುವ ಭಾಷೆಯಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ" (ಬ್ರೂನರ್, 1986, pp. 132-133). ನಿಜವಾದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸುಗಮಗೊಳಿಸುವಂತಹ ತರಗತಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಮತ್ತು ಮಾತನ್ನು ಹೇಗೆ ರಚಿಸುವುದು?

ಪರಸ್ಥಳದ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುವವರಂತೆಯೇ ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಸಹ ಹೊಸ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಮತ್ತು ಮಾತನ್ನು ಅದರಲ್ಲಿಯೇ ಮುಳುಗಿ ಕಲಿಯಲು ಸಾಧ್ಯ. ಆದ್ದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸೇವಾ ಪೂರ್ವ ಮತ್ತು ಸೇವಾ ನಿರತ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸಂವಾದಿ ತರಗತಿ ಮಾತಿನ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಅನುಭವಕ್ಕೆ ತರಬೇಕು. ನೈಜ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವುದು ಹಾಗೂ ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಹುಡುಕಾಟದ ದಾರಿಗಳಲ್ಲಿ

ಸಾಗುವುದು ಬೋಧನೆಯ ಭಾಗವಾಗಿರಬೇಕು. ಶಿಕ್ಷಕರು ನವೀನ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ತಿಳಿಯುವ ಬದಲು ತಮ್ಮ ನಿಲುವು ಮತ್ತು ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು.

ನಮ್ಮದೇ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿನ ಆಗು-ಹೋಗುಗಳು ಮತ್ತು ಮಾತು-ಕತೆಯನ್ನು ಗಮನಿಸಿ ಹುಡುಕಾಟ ನಡೆಸುವುದರ ಮೂಲಕ ತರಗತಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಮತ್ತು ಮಾತನ್ನು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಪುನರಾಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಬ್ರೂನರ್‌ರವರು ಹೀಗೆ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ: "ಭಾಷಾ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಅಥವಾ ತತ್ವಜ್ಞಾನಿಗಳು ತಂತಮ್ಮ ವಿಶ್ಲೇಷಣಾ ಮಾರ್ಗಗಳಲ್ಲಿ ಎದುರಾಗುವ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಜಗತ್ತನ್ನು ನೋಡುವ ಪಾರದರ್ಶಕ ಕಿಟಕಿಗಳು ಎಂದು ನೋಡದೇ ಅವುಗಳನ್ನು ಅವುಗಳ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿಯೇ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಅಪಾರದರ್ಶಕ ವಸ್ತುಗಳು ಎಂಬಂತೆ ನೋಡುತ್ತಾರೆ. ಯಾರೇ ಆದರೂ ತಮ್ಮ ಭಾಷಾ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಾಗ ಮತ್ತು ವಿವರಿಸುವಾಗ ಇದೇ ರೀತಿಯಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ." (p. 125).

ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಬೋಧನಾ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಪ್ರಾಜೆಕ್ಟ್‌ಗಳ ಅಂಗವಾಗಿ ಲಂಡನ್ ಮತ್ತು ಯಾರ್ಕ್‌ಶೈರ್‌ನ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ತರಗತಿಯ ಆಗು ಹೋಗುಗಳನ್ನು (ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು) ಅಧ್ಯಯನ ಹಾಗೂ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ತರಗತಿಗಳ ವಿಡಿಯೋ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲಾರಂಭಿಸಿದರು. ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ವಿಡಿಯೋಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಪಾಠದ ಭಾಗವನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಿಕೊಂಡರು. ವಿಡಿಯೋಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಆಹ್ವಾನ ನೀಡಿದರು. ಇದರ ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಅಧಿಭಾಷಿಕ (metalinguistic) ಅರಿವು ಮೂಡಿ ಈ ರೀತಿಯ ಚರ್ಚೆಗಳಾಗಲು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು:

.....ಅಂತರ್‌ಕ್ರಿಯೆಗಳ ತಾಂತ್ರಿಕ ರಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಕ್ರಿಯತೆಯನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚು ಸಂವೇದನಶೀಲರಾಗಿ ಮತ್ತು ವಿವೇಕದಿಂದ ನೋಡಲಾರಂಭಿಸಿದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಗಮನಿಸಿದರು: ಕಣ್ಣುಗಳು ಸಂಧಿಸುವುದರ ಬಳಕೆ, ಆಲಿಸುವಿಕೆ, ಸರದಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು, ಜೋರಾಗಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಸಂಭಾಳಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಸಂಕೋಚ ಸ್ವಭಾವದವರಿಗೆ ಬೆಂಬಲ ನೀಡುವುದು, ತಮ್ಮ ಅನಿಸಿಕೆಗಳನ್ನು ಹೇಳುವುದಷ್ಟಕ್ಕೇ ಸೀಮಿತರಾಗದೇ ಇತರರು ಹೇಳುವುದನ್ನು ಕೇಳಿಸಿಕೊಂಡು ಅದರಲ್ಲಿ ನಿರತರಾಗುವುದು ಇತ್ಯಾದಿಯನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗಮನಿಸಿದರು. (ಅಲೆಗ್ಸಾಂಡರ್, 2008, p. 107). ಬದಲಾವಣೆಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳಿಗಿರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ತೆರೆದಿಡುವ ಈ ಅಧ್ಯಯನವು ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಭರವಸೆಯನ್ನು ತುಂಬುತ್ತದೆ.

ತೀರ್ಮಾನಗಳು

ತರಗತಿ ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಸ್ವರೂಪ ಇದೆ ಅಥವಾ ಇಲ್ಲವೆಂದು ಹೇಳಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಜಾರಿಗೆ ತರುವ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ನಿಲುವು, ಮೌಲ್ಯ, ಕೌಶಲ ಮತ್ತು

ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನಾಧರಿಸಿ ನಡೆಸುವ ಸಂವಾದದ ಸರಣಿಯ ಯಾವುದೋ ಒಂದು ಬಿಂದುವಿನಲ್ಲಿ ಆ ತರಗತಿಯ ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಸ್ವರೂಪವಿರುತ್ತದೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮತ್ತು ನೀತಿಗಳ ರಾಚನಿಕ ಸ್ವರೂಪಗಳು ಹಾಗೂ ಶಾಲೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ವಾತಾವರಣದಿಂದ ಇದು ಸಬಲಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಅಥವಾ ನಿರ್ಬಂಧಕ್ಕೊಳಪಡುತ್ತದೆ.

೧. ವಿವಿಧ ಸಂಶೋಧಕರು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಸುಗಮಗೊಳಿಸುವ ಮಾತಿಗೆ ವಿಭಿನ್ನ ಪರಿಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಿದ್ದಾರೆ: ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಕಲಿಸುವಿಕೆ (ನೈಸ್ಟ್ರಾಂಡ್, 1997) ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಹುಡುಕಾಟ (ವೆಲ್ಸ್, 1999), ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಸ್ತ್ರ (ಸ್ಕಿಡ್‌ಮೋರ್ 2000), ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಬೋಧನೆ (ಅಲೆಗ್ಸಾಂಡರ್ 2004), ಹಾಗೂ ಅನ್ವೇಷಣಾ ಮಾತು (ಬಾರ್ನ್ಸ್, 2008). ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ನಡುವೆ ಕೆಲವು ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿವೆ ಆದರೆ ಅನೇಕ ಮಹತ್ವದ ಸಾಮತ್ಯೆಗಳಿವೆ.

ರಜನಿ ಕುಮಾರ್ ಅವರು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿ ಬಿ.ಎ.ಕೌನ್ಸೆಲಿಂಗ್‌ನಲ್ಲಿ ಡಿಪ್ಲೊಮಾ ಮತ್ತು ಮುಂಬೈನ TISS ನಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಎಂ.ಎ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ. ಒಂದು ದಶಕಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚು ಕಾಲ ಚೆನ್ನೈನ ಕೆ.ಎಫ್.ಐ. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕಿಯಾಗಿದ್ದರು. ಜೊತೆಗೆ ಇವರು ಅಜೀಮ್ ಪ್ರೆಮ್ ಜೀ ಫೌಂಡೇಶನ್ ನ ಶಿಕ್ಷಣ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸಿದ್ದಾರೆ **.**

rajnidivya@gmail.com

ಪರಾಮರ್ಶನೆ

Alexander, R. (2003). *Talk for learning: The first year*. North Yorkshire County Council. Retrieved December 29, 2014, from http://www.lec.ie/media/docs/Talk%20for%20Learning%20Robin%20Alexander.pdf

Alexander, R. (2008). Culture, dialogue and learning:Notes on an emerging pedagogy. In N. Mercer,& S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school* (pp. 91-113). London: Sage Publication Pvt. Ltd.

Barnes, D. (1969). Language in the secondary classroom. In D. Barnes, J. Britton, & H. Rosen (Eds.), *Language, the learning and the school* (pp. 7-11). Harmondsworth, UK: Penguin Books.

Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. In N.Mercer, & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school* (pp. 1-15). London: Sage Publications.

Bruner, J. (1986). The language of education. In *Actual minds. Possible worlds* (pp. 121-129). Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.

Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Dearden, R. (1968). Forms of understanding. In *The philosophy of primary education*. London:Routledge & Kegan Paul.

GOI. (1993). *Learning without burden: Report of the National Advisory Committee appointed by the Ministry of Human Resource Development.* Retrieved December 29, 2014, from http://www.teindia.nic.in/Files/Reports/ CCR/Yash%20Pal_committe_report_lwb.pdf

Goodlad, J. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw Hill.

Henry, J. (1963). Golden rule days: American schoolrooms*. In Culture against man* (pp. 283-321). New York: Random House.

Holt, J. (1964). *How children fail*. New York: Pitman Publishing company.

Keddie, N. (1971). Classroom knowledge. In M. F. Young (Ed.), *Knowledge and control* (pp. 133-160). London: Collier Macmilllan.

Kumar, K. (1988). Origins of India's "Textbook Culture". *Comparative Education Review,* 32(4), 452-464.

Lefstein, A., & Snell, J. (2011). Classroom discourse: the promise and complexity of dialogic practice. In E. Ellis, & E. McCartney (Eds.), *Applied linguistics and primary school teaching* (pp.165-185). Cambridge: Cambridge University Press.

Lortie, D. (1975). Schoolteacher*: A sociological study*. London: University of Chicago Press.

Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.

Sarangapani, P. (2003). *Constructing school knowledge: An ethnography of learning in an Indian village.* New Delhi: Sage Publications.

Skidmore, D. (2006, December). Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education,* 36(4), 503-514.

Stenhouse, L. (1997). A process model. In *An introduction to curriculum research and development.* (pp. 98-115). Oxford: Heinemann.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and language.* Cambridge, MA: MIT.

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

1.ನಿಮ್ಮ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತಿನ ಸ್ವರೂಪ ಹೇಗಿದೆ?

2.ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಡವರಿಸುತ್ತಾ ತಪ್ಪು ಮಾಡುತ್ತಾ ಮಾತನಾಡಲು ಅವಕಾಶ ನೀಡಿದರೆ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದು ಸರಿಯೇ? ಈ ರೀತಿಯ ಅವಕಾಶ ಕೊಡುವ ಮಾತನ್ನು ಏನೆಂದು ಕರೆಯುತ್ತಾರೆ?

3.ಸಂಚಿತ ಮಾತು ಎಂದರೇನು?

4.ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಅನುಕೂಲಿಸಲು ಹೆಚ್ಚು ಸಂವಾದಗಳನ್ನು ಬಳಸುವ ತರಗತಿಗಳು ಯಾವ ಅಂಶಗಳ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುತ್ತವೆ? ಆ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ಏನು ಮಾಡಬಹುದು?

ಅನುವಾದ: ಬೃಂದಾ ರಾವ್ **| ಪರಿಶೀಲನೆ:** ಟಿ ಏನ್ ವಾಸುದೇವ ಮೂರ್ತಿ

ಮೂಲ : *Language and Language Teaching* Volume 4 Number 2 Issue 8 July 2015